

Yerel Okuryazarlık Ölçeği: Bir Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Local Literacy Scale: A Study of Validity and Reliability

Tolga Kara¹, Elif Alkar², Yılmaz Demir³

¹Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, tolgakara01@gmail.com, (<http://orcid.org/0000-0002-6563-1693>)

²Sorumlu Yazar, Dr. Öğr. Üyesi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, elifalkaryildirim@yyu.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0002-5048-6470>)

³Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, ylmzdmr1983@gmail.com, (<https://orcid.org/0000-0001-5477-1300>)

Geliş Tarihi: 18.02.2025

Kabul Tarihi: 24.07.2025

ÖZ

Bu araştırma, ortaokul öğrencilerine yönelik bir Yerel Okuryazarlık Ölçeği (YOÖ) geliştirmek amacı ile yürütülmüştür. Tarama deseni üzerinden tasarlanan çalışma, Kocaeli ilindeki ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir (AFA için 852 öğrenci; DFA için 435 öğrenci). Verilerin analizinde AFA ve DFA için MPlus 7.4 istatistiki program, madde istatistikleri, Cronbach Alfa, KMO ve Bartlett testleri için SPSS 22.0 istatistiki programı kullanılmıştır. İlk olarak 41 madde ve 5'li likert biçiminde oluşturulan aday ölçeğin Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmış ve sonucunda dört faktörlü 29 maddeden oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Dört faktörlü yapıya ilişkin model uyum istatistikleri; ki-kare (X^2) = 1468.299; sd = 622; $p < .05$, $X^2/sd = 2.3$ şeklindedir. RMSEA = .03; CFI = .94; TLI = .93 ve SRMR = .03 bulunmuştur. Bir sonraki aşamada aday ölçeğin doğrulanıp doğrulanmadığını tespit etmek için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Ulaşılan sonuçlarda; TLI'nın .93, CFI'nin .94 olduğu tespit edilmiştir. TLI ve CFI indekslerinin .90'ın üzerinde olması yeterli, .04 olan RMSEA değerinin ise .08'in altında olması iyi uyumu ifade etmektedir. YOÖ'nün güvenirliğini belirlemek için Cronbach Alfa güvenirlik iç tutarlılık katsayısı da hesaplanmış ve 29 maddelik YOÖ'nün Cronbach Alfa değeri .875 bulunmuştur. Bu verilere göre YOÖ'nün geçerli ve güvenilir bir ölçeğe aracı olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Yerel okuryazarlık ölçeği, ortaokul öğrencileri, sosyal bilgiler.

ABSTRACT

This study was conducted to develop a Local Literacy Scale (LLS) for secondary school students. The study, which was designed through a survey design, was conducted with secondary school students in Kocaeli province (852 students for EFA; 435 students for CFA). In the data analysis, MPlus 7.4 statistical analysis software was used for EFA and CFA and SPSS 22.0 statistical program was used for item statistics, Cronbach's Alpha, KMO and Bartlett tests. First, Exploratory Factor Analysis (EFA) of the candidate scale, which was formed in 41 items with 5-point Likert-style, was conducted and as a result of this, a scale consisting of 29 items with four factor was obtained. Model fit statistics for the four-factor structure are as follows; chi-square (X^2) = 1468.299; sd = 622; $p < .05$, $X^2/sd = 2.3$. RMSEA = .03; CFI = .94; TLI = .93 and SRMR = .03 were found. In the next step, Confirmatory Factor Analysis (CFA) was conducted to determine whether the candidate measurement tool was validated. The results showed that TLI was .93 and CFI was .94. TLI and CFI indices higher than .90 indicate adequate fit and RMSEA value of .04 lower than .08 indicates good fit. Cronbach's Alpha internal consistency coefficient was also calculated to determine the reliability of the ACS, and Cronbach's alpha values of ACS consisting of 29 items were found to be .875 for all items. In line with these data, it can be said that the ACS is a valid and reliable measurement tool.

Keywords: Local literacy scale, secondary students, social studies.

GİRİŞ

Bireysel, toplumsal ve küresel konularda bireylerin bilgi ve becerilerini geliştirmelerine kaynaklık eden okuryazarlık kavramı (Husna vd., 2020), 21. Yüzyılın bilgi çeşitliliği ve yeni ihtiyaçları ekseninde öne çıkan bir kavramdır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024). Geleneksel anlamda “çeşitli konularla ilişkili yazılı ve basılı malzemeyi anlama, kullanma, iletme ve yaratma becerisi” ile açıklanan okuryazarlık (Cevizci, 2010, s. 379), günümüzde bireyin çeşitli alanlardaki yurttaşlık görevlerinin bir parçası olarak kabul edilir (Güneş, 2019). Teorik çerçevede zengin bir içeriğe sahip olan okuryazarlık, uygulama yönüyle kültüre özgü bir yapıdadır (Lytle & Wolfe, 1989). İletişimsel bir simge olarak da ifade edilen okuryazarlık, toplumsal gelişmeler ve çağın ihtiyaçları doğrultusunda kendine yeni alanlar açmıştır. Bireylerin yerel/mahalli çevresine yönelik bütünsel bilgi, tutum ve farkındalık becerisini ifade eden yerel okuryazarlık kavramı bu kapsamda literatürde yeni diyebileceğimiz okuryazarlık becerilerinden biridir. Yerel okuryazar olma hali, bireyin yaşadığı yerleşim yerinin tarihini, kültürünü ve sosyo-ekonomik önemini erken yaşlardan itibaren fark etmesi ve koruması ile ilişkilidir (Güven, 2019).

Yerel okuryazarlık, bireylerin hayatlarını sürdürdüğü yerleşim alanında milli ve manevî değeri (tarihi, kültürel, turistik, ekonomik vb.) ile önemi bulunan eser, ören yeri, mekân, alan ya da yaşanan çevrede tanınmış örnek kişilikleri ve edebi eserleri tanıma, yerel yaşam alanının temel özelliklerinin (gelenek-görenek ve birleştirici yönü bulunan âdetler) farkında olma ve gerektiğinde edindiği bilgileri başka bireylere doğru ve düzeyine uygun sunumla aktarma becerisi kapsamında bir nitelik kazanma sürecidir. Yerel okuryazarlık becerisi ile bireyin yaşadığı yer veya yöreye ait özellikleri erken yaşlarda fark etmesi amaçlanır (Güven, 2019). Bu kapsamda çocukluk dönemi bireyin hem gelişimi hem de çevre ile etkileşime girmesi açısından en kritik dönemdir (Hazır, 2020). Bireyin özellikle erken yaşlarda çevreye ait tarihi yapıları ve önemli şahsiyetlerin yaşam öykülerini öğrenmesi, değişim ve süreklilik becerisi edinmesine de çeşitli katkılar sağlar (Ata, 2009). Bu doğrultuda bireyin giderek küreselleşen dünyada yaşadığı çevreyi daha iyi tanınması, kültürel ve tarihsel değerlere yönelik bilgi ve tutumunu önemli hale getirmektedir.

İnsanların toplum içinde bir arada yaşama becerileri edinmelerindeki ön koşul, sahip oldukları tarihi, çevresel ve kültürel değer farkındalığı ile ilişkilidir. Yaşadıkları çevre ile güçlü bir etkileşim içerisinde olan bireylerin bulundukları şehire, kültüre ve birlikte yaşadıkları insanlara karşı aidiyet duygusu geliştirmesi mümkündür. Bu aidiyet, toplumların ve kültürlerin sürdürülebilirliği açısından çok önemlidir. Bireyin yaşadığı ve çocukluk dönemini geçirdiği çevre ile olan etkileşimi, ilerleyen yaşlarda edindiği çevre ve yaşam koşulları değişse bile önemli olmayı sürdürmekte ve kişide kalıcı bir etki bırakmaktadır (Öztürk-Demirbaş & Şahin, 2019). Yaşam alanlarına olan bağlılığın etkileri arasında, bir yere ve yerel topluma bağlı hissedenden yetişkinlerin o yeri korumak için harekete geçme güdüsü (Wakefield vd., 2001) ve diğer insanlarla güven temelinde daha uzun süreli ilişkiler kurma becerisi geliştirmek bulunur (Lewicka, 2013). Bu bağlamda kültürel mirasın çevre ve kültür öğelerinden beslenmesi ve sürdürülebilir bir perspektifle gelecek kuşaklara ulaştırılması gerekir (Seçilmiş & Köz, 2015). Yerel okuryazarlık bu anlayış doğrultusunda öğrencilerin geleceğin sorumlu birer yurttaşı olarak görev almaları, yaşadıkları yerin tarihi ve kültürel unsurlarını doğru biçimde tanımaları ve bu yerleri korumak için gerekli duyuşsal becerileri kazanmalarını içerir (Güven, 2019).

Okuryazarlık becerisi “modern tarih sürecinde eğitimin temel işlevlerinden biri” olarak kabul edilir (Cevizci, 2010, s. 379). Yerel okuryazarlık bu doğrultuda ilk olarak öğrencileri daha etkin bir eğitim-öğretim sürecine dahil etmeyi ön görür (Güven, 2019). Yerel okuryazarlık becerisi için coğrafi, tarihi ve toplumsal konuların yer verildiği sosyal bilgiler dersi bu anlamda uygun bir zemin oluşturmaktadır. Geniş bir disiplin anlayışına sahip olan sosyal bilgiler öğretim programında çevre etmenine önem verilirken öğrencilerin doğal ilgilerinin “yakından uzağa” ilkesi ile şekillendiği ve konuların öncelikle öğrencinin yakın çevresindeki unsurlardan başlayıp sonrasında toplum, ulus ve insanlık perspektifinde genişlediği gerçeği üzerinde durulmalıdır

(Sözer, 1998, s. 76). Öğrencilerde yerel okuryazarlık becerisi ile yaşanan yerleşim alanı hakkında tarihi, turistik, kültürel, sosyolojik, ekonomik değer farkındalığının; a) bilişsel, b) duyuşsal ve c) beceri boyutlarında gelişmesi ve kültürel mirasın gelecek kuşaklara taşınması gerçekleştirilebilir. Böylece milli kültürün aktarımı ilk olarak “yerellik/mahallilik” anlayışı temelinde kurulmuş olur (Güven, 2019).

Öğretim programları ve ders kitapları temelinde özellikle hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersi öğretim programına yayılan okuryazarlık becerileri ile bireyin çevresine, tarihine, kültürüne ve turizm değerlerine yönelik yüksek bir farkındalık becerisinin kazanımı amaçlanır. İçinde yaşadığı toplum ile ortak tarihsel geçmişe sahip olan bireye yönelik ortak bir bilinç için, kültürel ve değerler etrafındaki kazanımların desteklenmesi önem taşır. Konuyla ilgili MEB’in “Erdem-Değer Eylem” çerçevesinde öngördüğü geleneksel değerler ve kültür okuryazarlığı bu yöndeki yeni uygulamalar arasındadır (MEB, 2024). Güncel öğretim programında sosyal bilgiler dersi özel amaçlarında yer verilen “öğrencilerin dünyanın genel coğrafi özelliklerini tanıyarak insan ile çevre arasındaki etkileşimi açıklamaları ve mekân algılama becerilerini geliştirmeleri” ilkesinde öğrencilerin yaşadıkları yerleşim yerlerinin özelliklerini iyi tanımaları gerektiği ifade edilir. Öğretim programlarının uygulanmasında okul temelli planlamayı hedef alan program, bu bağlamda yerel ve bölgesel eğitim ihtiyaçlarının dikkate alınması ile yerel kültüre yönelik etkinliklere katılım gösterilmesi ifadelerine yer verir (MEB, 2024). 2024 yılında uygulamaya konulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ders Programı içeriğinin bu çerçevede yerel okuryazarlık öğelerini taşıdığı görülür. Yine MEB (2018) tarafından öğrencilerin alan gezileri ile öncelikli olarak yaşadıkları şehirlerde bulunan doğal güzelliklerin, kültürel miras öğelerinin, tarihi mekânların, nesnelerin ve şehrin simgesini oluşturan ürünlerin tanıtılması noktasında etkinlikler yapılması ön görülmüştür. MEB, İl Milli Eğitim Müdürlüklerinden öğrencilere yaşadıkları şehirlerin tanıtılmasında “Şehrimiz” kitapları hazırlanmasını talep ederek öğrencilerin seçmeli ders olarak yaşadığı şehri daha iyi tanımasına yönelik bir imkân yaratmıştır. Ayrıca bu ders ile öğrencilerin “bilgi ve değerleri bir yaşam biçimi ve kültür hâline getirmeleri” amaçlanmaktadır. Şehrimiz ders kitaplarının yerel coğrafya unsurlarını taşıyan bir içeriğe sahip olması, öğrencilerin yaşadıkları yerel alana özgü bir aidiyet duygusu geliştirmelerini sağlar. Böylece öğrencilerin erken yaşlarda uluslarına yönelik yurt sevgisini edinmeleri mümkündür (Huang & Pan, 2014). Bu kapsamda Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu’nun Halk kültürü dersini okullarda seçmeli ders olarak sunması, kültürün gelecek kuşaklara aktarımında önemli bir farkındalığa işaret etmektedir (Kutlu, 2009).

Yerel okuryazarlık kavramına ilişkin alan yazın çalışmaları incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmenlerinin özellikle bilişsel, duyuşsal ve faaliyet boyutlarında gelişime açık olmaları gerektiği (Avcı-Akçalı & Aliakar, 2023), sınıf öğretmenlerinin mevcut yerel okuryazarlık becerilerinin iyi düzeyde olduğu (Dündar, 2019) öne çıkan sonuçlar arasındadır. Akbaşlı ve diğerleri (2019) sınıf öğretmenlerinin global liderlik (global ve yerel düşünme) düzeylerini incelemiş ve öğretmenlerin global liderlik davranışlarının yerel okuryazarlık alt boyutunda “arasıra” kategorisine karşılık gelen ortalama bir düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Akbaş (2019), çalışmasında ilkököl dördüncü sınıf öğrencilerinin yerel okuryazarlık becerilerinin yeterli düzeyde olmadığı, öğrencilerin her gün gördüğü, önünden geçtiği yerler hakkında dâhi bilgi sahibi olamadıklarını ifade etmiştir. Diğer taraftan alanyazında ortaokul öğrencilerinin etkinlik temelli öğretim yoluyla yerel okuryazarlık becerilerinin geliştirilebileceği (Kümür, 2024), yerel ekonomi öğretiminin sosyal bilgiler dersi için uygulanabilir olduğu (Temiz, 2023), yerel tarihin milli bir bilinç oluşturmaya yardımcı olduğu (Ekinoğlu, 2023) ancak yerel tarih etkinliklerine yönelik bilgi ve etkinlik uygulamalarının yeterli olmadığı (Bakkaloğlu, 2023) görülmüştür. Bireyin yerel alan ya da yakın çevre algısı ile ilgili yapılan çalışmalarda, yaşam alanına yönelik geliştirilen mekânsal analizin yeterli olmadığı ve bireylerin yaşadıkları şehirlere ait biliş haritası geliştirmedikleri de saptanmıştır (Öcal, 2007; Öner, 2019). Bu noktada çağın ihtiyaçlarına çözümler sunacak okuryazarlık becerileri öne çıkmaktadır (Tuzel, 2013; Akt., Uzan, 2018).

Alan yazında hem çevresel hem de tarihi ve kültürel konular daha çok sosyal bilgiler ve hayat bilgisi dersleri bünyesindeki çeşitli okuryazarlıklar altında yer bulmaktadır. Bu okuryazarlık becerilerinden biri olan yerel okuryazarlık, bireyin yaşadığı yeri tanıması, doğal ve fiziki özellikleri hakkında bilgi sahibi olması ve bölgeye özgü özelliklere sahip nesne ve canlıları tanımasını kapsayan bir alana sahiptir. Bu kapsamda ortaokul öğrencilerinin yaşadığı şehri, şehrin coğrafi özelliklerini, tarihsel önemi ile toplumsal yaşamı tanıması ve içinde bulundukları coğrafya ve kültüre karşı farkındalık düzeylerinin belirlenmesi adına yerel okuryazarlık ölçeğinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Türkiye’de yakın çevre algısının gelişmesine yönelik konular dördüncü sınıftan itibaren başlarken dünyanın farklı ve gelişmiş ülkelerinde daha erken yaş gruplarından başlayabilmektedir (Zayımoğlu-Öztürk & Öztürk, 2013). Bu açıdan bakıldığında hem yakın çevre algısı hem de yerel alan öğretimi açısından geride kaldığımız söylenebilir. Mevcut çalışmanın yakın çevre algısını belirlemeye ve geliştirmeye yönelik bir ihtiyaç belirleme aracı olarak da kullanılabilmesi ön görülmektedir. Nitekim ülkemizdeki alan yazın çalışmaları incelendiğinde bireylerin yerel okuryazarlık becerilerini ölçen farklı veri toplama araçları ile karşılaşılsa da bu veri toplama araçlarının daha çok görüşme sorularından oluştuğu tespit edilmiştir. Söz gelimi, Akbaş (2019) ile Avcı-Akçalı ve Aliakar (2023) çalışmalarında açık/kapalı uçlu, yapılandırılmış/yarı yapılandırılmış görüşme sorularından faydalanmıştır. Bu görüşme soruları genel olarak uzman yardımı alınarak oluşturulan sorulardır. Ayrıca çoğu çalışmanın doküman analizi ile gerçekleştirildiği ve veri kaynaklarının yazılı dokümanlar olduğu görülmektedir (Güven, 2019; Sağlamgöncü, 2022; Salur, 2022). Araştırmacılar nicel yöntem üzerine gerçekleştirdikleri çalışmalarında ise “Yerel okuryazarlık çoktan seçmeli bilgi testi”ni (Kümür, 2024) kullanmış veya yerel okuryazarlık becerisini farklı bir ölçeğin alt boyutu altında incelemiştir (Akbaşlı vd., 2019). Sonuç olarak ortaokul öğrencileri için geliştirilen yerel okuryazarlık ölçeğinin, geniş kitlelere uygulanabilecek geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olarak alanyazına katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu yönüyle yerel okuryazarlık ölçeği, ortaokul öğrencilerinin yaşadıkları şehrin coğrafi, kültürel, sosyal ve tarihi yönlerini ne kadar bildikleri, bu özellikleri ne yönde içselleştirdikleri ve yaşadıkları şehri tanıtabilecek düzeye ne derece sahip olduklarını ortaya koyabilecek niteliktedir. Ayrıca ortaokullarda seçmeli dersler içerisinde yer alan “Şehrimiz” dersinin seçmeli ders olarak tercih edilmesi durumunda, özellikle sosyal bilgiler eğitimcilerinin kullanabileceği bir ölçek olacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma “pilot öncesi deneme uygulaması”, “birinci pilot uygulama” ve “ikinci pilot uygulama” olmak üzere üç farklı aşamadan oluşan, “nicel araştırma” desenlerinden “tarama deseni”ne göre oluşturulmuştur. Bu desen, var olan bir durumun ortaya çıkarılması amacıyla, büyük örneklem üzerinde araştırmalar yapmayı öngörür (Çepni, 2010). Tarama deseninde amaçlanan; evrenin geneli hakkındaki eğilimlerin; evreni temsil eden örneklem üzerinden açıklanmasıdır (Creswell, 2013).

2.2. Evren ve Örneklem

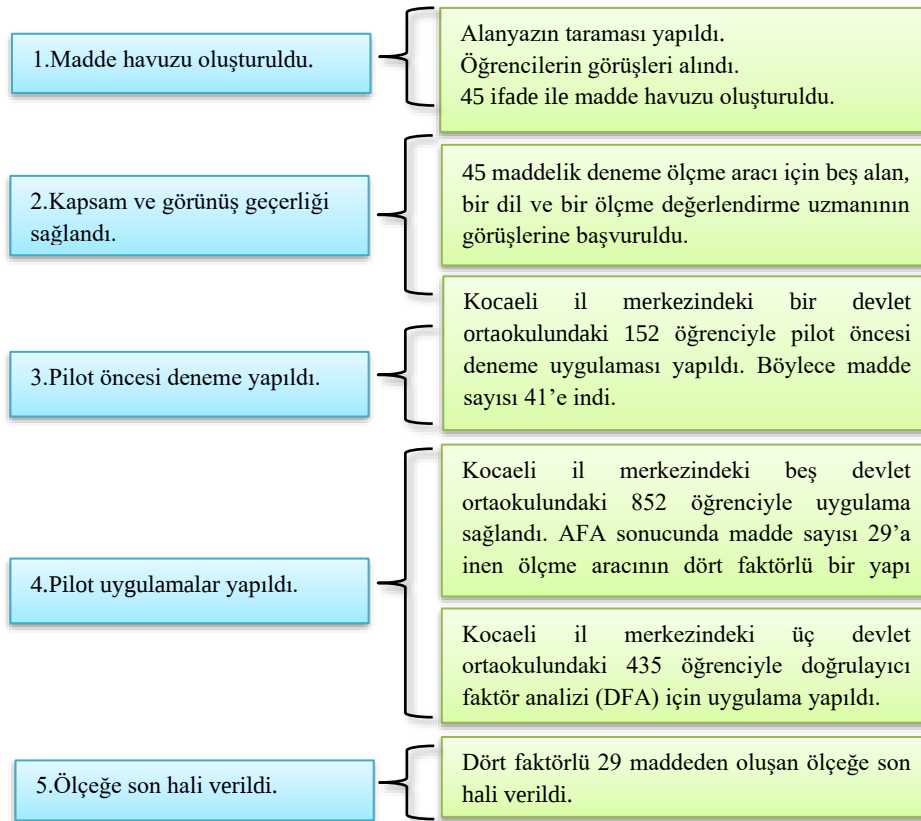
Çalışmanın hedef/çalışma evreni, Kocaeli ilinin Gölcük ilçesindeki ortaokul öğrencileridir. AFA için kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi ile seçilen beş ortaokuldan 852, DFA için 435 öğrenci üzerinden veri elde edilmiştir. Örneklem grubuna ilişkin bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır. Aday ölçme aracının “pilot öncesi deneme uygulaması” ve iki “pilot uygulaması” 2023-2024 yılları arasında öğrenim gören öğrencilerle gerçekleştirilmiştir.

Tablo 1*Araştırmanın Örneklem Grubu*

Sınıf	Deneme uygulaması			AFA uygulaması			DFA uygulaması		
	Kız	Erkek	Toplam	Kız	Erkek	Toplam	Kız	Erkek	Toplam
5	16	18	34	79	81	160	56	55	111
6	19	18	37	155	156	311	55	56	111
7	17	19	36	112	113	225	52	50	102
8	18	17	35	77	79	156	58	53	111
Toplam	70	72	142	423	429	852	221	214	435

2.3. Verilerin Toplanması

Ölçek çalışmasıyla ilgili yapılan alan yazın taramasında ölçek geliştirme evreleriyle ilgili farklı işlem basamaklarına yer verilmiştir (Özdamar, 2016). Ancak bu çalışmada Şekil 1’de sunulan işlem sırası ile “Yerel Okuryazarlık Ölçeği” (YOÖ) geliştirilmiştir.

Şekil 1*Yerel Okuryazarlık Ölçeği’nin Geliştirilme Aşamaları*

Madde Havuzunun Oluşturulması: Ölçme aracı geliştirilirken ilk olarak alan yazın incelenmiş ve ortaokul öğrencilerinde bulunması gereken “yerel okuryazarlık özellikleri” belirlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda alan yazın çalışmaları (Akbaşlı vd., 2019; Avcı-Akçalı & Aliakar, 2023; Dündar, 2019; Güven, 2019; Kümür, 2024) incelenmiştir. Özellikle Güven (2019) tarafından yapılan çalışmada yer alan bilgiler dikkate alınarak ölçme aracına ait madde havuzu ve ölçme aracının boyutları belirlenmiştir. Buna ek olarak her sınıf düzeyinden eşit şekilde

(10 öğrenci) belirlenen toplamda 40 öğrencinin görüşlerine başvurulmuştur. Bu kapsamda öğrencilerin yerel okuryazarlık kavramına ilişkin görüşlerine üç başlık altında (bilişsel, duyuşsal ve beceri alt boyutu) başvurulmuştur. Böylece ulaşılan veriler doğrultusunda beşli likert tipi olarak ifade edilen ve 45 madde/ifadeyi içerecek şekilde bir “madde havuzu” oluşturulmuştur.

Kapsam ve Görünüş Geçerliğinin Sağlanması: Aday ölçme aracı için “madde havuzu” oluşturulduktan hemen sonra “kapsam ve görünüş” geçerliğinin sağlanması amacıyla 45 ifadeden oluşan ölçme aracı “bir Türkçe dil uzmanı”, “beş alan uzmanı” ve “bir ölçme ve değerlendirme uzmanı” ile kontrol edilmiştir. “Uzman görüş formu” vasıtasıyla uzman bireylerin görüşlerinin alınması için “uygun”, “çıkarılmalı” ve “değiştirilmeli” olmak üzere üçlü derecelendirme yöntemi kullanılmıştır. Uzman görüşü uygunluk oranının her madde için %90 ile %100 arasında olması amaçlanmış ve bu uygunluk oranının %70 ile %80 arasında olması durumunda maddelerin “düzeltilmeli” olarak işaretlenmesi talep edilmiştir (Büyüköztürk, 2015). Böylece “uzman görüş formu” ile uzmanlardan elde edilen tüm formlar bir araya getirilmiş ve her bir ifade için olası seçeneklere kaç uzmanın onay verdiği belirlenmiştir. Nitekim kapsam geçerlik oranları bağlamında yapılan hesaplamalar doğrultusunda aday ölçme aracından bazı ifadeler çıkarılmıştır. Bazı ifadeler üzerinde ise anlaşılabilirliği artırıcı çeşitli düzeltmeler yapılmıştır. Gerekli tüm düzeltmelerin yapılmasının ardından aday ölçme aracı için ifade sayısı 41 madde olarak belirlenmiştir.

Sosyal bilimler ve eğitim bilimleri üzerine yazılan çalışmalar incelendiğinde değişkenler üzerinde doğrudan gözlemlerin veya ölçümlerin yapılması söz konusu olmadığından en uygun ölçme yönteminin likert tipi ölçme aracı olduğu söylenebilir (Karagöz & Ekici, 2004). Bu doğrultuda Yerel Okuryazarlık Ölçeği (YOÖ) hazırlanırken öğrencilerden, “Hiç Katılmıyorum = 1”, “Katılmıyorum = 2”, “Kararsızım = 3”, “Katılıyorum = 4”, “Tamamen Katılıyorum = 5” olacak şekilde beşli likert tipi aday ölçme aracı üzerinde kendi görüşlerini ortaya koymaları beklenmiştir. Aday ölçme aracının kapsam ve görünüş geçerliğinin sağlanması ile “taslak form” üzerinden uygulamaya geçilmesi gerekir (Evcı & Aylar, 2017). Nitekim kapsam ve görünüş geçerliği sağlanmış olan, beşli likert tipinde oluşturulan ve 41 ifadeden oluşan aday ölçme aracı formunun öğrenciler tarafından anlaşılıp anlaşılmadığının tespiti için AFA için birinci pilot, DFA için ise ikinci pilot uygulama yapılmıştır.

Pilot Öncesi Deneme Uygulaması: Aday ölçme aracı geliştirilirken 41 ifadeden oluşan ölçme aracı formu, “34’ü beşinci”, “37’si altıncı”, “36’sı yedinci” ve “35’i sekizinci” sınıfa devam eden toplam 142 öğrenciye tek oturum olacak şekilde uygulanmıştır. Pilot öncesi deneme uygulaması; öğrencilerin anlamakta güçlük çektikleri “kavramların”, “kelimelerin” ve “ifadelerin” tespit edilmesi amacını taşır. Bu kapsamda oluşturulan 41 ifadelik aday ölçme formu ortaokula devam eden öğrenciler tarafından ortalama 25 dakikalık bir sürede doldurulmuştur. Pilot öncesi deneme uygulama sonucunda madde havuzundaki üç ifadenin öğrenciler tarafından çok iyi anlaşılmadığı sonucuna varılmıştır. Bu sebeple bu üç ifadenin, uzman görüşüne başvurularak düzeltilmesine/değişiklik yapılmasına karar verilmiş ve 41 ifadelik deneysel form hazır hale getirilmiştir.

Etik İzin: “Bu araştırma için Bursa Uludağ Üniversitesi’nden 24/02/2023 tarih ve 2023-02-26 sayılı onayı ile gerekli etik izin alınmıştır.”

2.4. Verilerin Analizi

Aday ölçme aracının geliştirilmesi süreç olarak; “geçerlik” ve “güvenirlilik” analiz çalışmaları için “pilot öncesi deneme” uygulaması ve “iki pilot uygulama” şeklindedir. Birinci pilot uygulama aşamasında “Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)”, ikinci pilot uygulama aşamasında ise “Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA)” için veriler elde edilmiştir.

Araştırmada Yerel Okuryazarlık Ölçeği’nin yapı geçerliğini test etmek amacıyla hazırlanan aday form vasıtasıyla ulaşılan veriler üzerinde çeşitli analizler yapılmıştır (Büyüköztürk, 2015).

İlk olarak uygulanan formlar aracılığıyla ulaşılan verilerin yeterli büyüklükte olup olmadığını tespit etmek için “Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)” ölçme aracındaki maddelerin faktörlenebilirliğini ortaya koymak amacıyla “Bartlett testi” yapılmıştır. Ardından çeşitli istatistiksel analizler ve AFA yapılmış ve analizler sonucunda istatistiksel olarak çalışmayan maddeler aday ölçme formundan çıkarılarak ölçme aracına son şekli verilmiştir. AFA yapıldıktan sonra oluşturulan son aday ölçme formuyla farklı bir örneklem grubu üzerinden tekrar veri toplanmıştır. Diğer bir ifadeyle aday ölçme aracının yapı geçerliğini doğrulamak adına “doğrulamalı faktör analizi” yapılmış, madde istatistikleri ve “Cronbach Alfa” değeri belirlenerek aday ölçme aracı test edilmiştir. Ölçme aracındaki faktör sayısının belirlenmesi ile “basit yapıya” ulaşmak amacıyla “oblique döndürme” yöntemlerinden “Geomin” yöntemi (Thurstone, 1947) kullanılmıştır. Açıklayıcı ve doğrulamalı faktör analizi için en çok başvurulan yöntemlerden biri “geomin döndürme”dir (Tavşancıl, 2010). Mevcut çalışmada hem AFA hem de DFA için “MPlus 7.4 istatistik paket programı”, “madde istatistikleri”, “Cronbach Alfa”, “KMO” ve “Bartlett testleri” için “SPSS 22.0 istatistik paket programı”na başvurulmuştur.

BULGULAR

Araştırmanın bulgular başlığı altında AFA için birinci ve DFA için ikinci pilot uygulama sonrasında toplanan verilerin analizleri sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

3.1. Faktör Analizi İçin Verilerin Uygunluğunun Test Edilmesi

Mevcut çalışmada ölçme aracının yapı geçerliğini test etmek ve ifadelerin madde faktör yüklerini belirleyerek ölçme aracını boyutlandırabilmek amacıyla “AFA” uygulanmıştır. Fakat “AFA”dan önce veri uygunluğunu test etmek için “KMO” katsayısı ve “Bartlett testi” incelenmiştir (Büyüköztürk, 2015). Ölçümler sonucunda “KMO” değeri .91 ve $p=.000$ olup istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Ulaşılan “KMO” değerinin .91 olması istenilen örneklem büyüklüğünün uygun bir düzeyde olduğunu ifade eder. Nitekim “KMO” değerinin yüksek olması, ölçme aracındaki her bir değişkenin diğer değişkenlerce iyi bir şekilde tahmin edildiği anlamına gelir. Söz konusu istatistiksel değerlerin sıfır veya sıfıra yakın çıkması korelasyon dağılımında dağınıklık olduğu anlamına gelmekte ve bundan dolayı bu değerlere dayalı olacak şekilde çeşitli yorumlar yapılamamaktadır. Dolayısıyla “KMO testi” analizi sonucunda, söz konusu değer .50’den düşük olması durumunda faktörel analizlere devam edilemeyeceği; bu değer .60’tan daha yüksek çıkması gerektiği ve böylece verilerin faktörel analizinin yapılabileceği ifade edilmektedir (Çokluk vd., 2016). Sonuç olarak “KMO” değerinin .91 ($KMO>.60$) olması örneklem büyüklüğünün “faktör analizi” için uygun olduğunu gösterir. Ayrıca analizlerde “Bartlett testi” sonuçları incelendiğinde “ki-kare” ($X^2_{(820)} = 8867,516; p<.01$) değerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır (Tabachnick & Fidell, 2015). Araştırmada “Bartlett test” değerinin 8867,516; $p<.01$ olması, ölçme aracındaki değişkenlerin faktörlenebilir olduğunu gösterir.

AFA’dan önce ölçme aracına ait madde ortalamaları, madde standart sapması, madde-toplam puan korelasyonları hesaplanmıştır. Bu bağlamda “madde-toplam puan korelasyonları” hesaplandığında “madde puanı” ile “test maddeleri toplam puanı” arasındaki ilişkiyi açıklamak için kullanılmakta olan “madde toplam puan korelasyonu”nun yüksek ve pozitif yönde çıkması ölçme aracının “iç tutarlılığının” olduğunu gösterir (Yeşilyurt vd., 2013). Genel anlamda “madde-toplam korelasyonu” değeri .30 ve üzeri olan maddelerin, bireyleri iyi bir şekilde ayırt ettiği söylenebilir. “Madde-toplam korelasyon” değeri .20 ile .30 arasındaki maddelere zorunlu olmadıkça ölçme aracında yer verilmemesi; zorunlu görülmesi halinde ise maddenin düzeltilmesi gerekir. “Madde-toplam korelasyon” değeri .20’nin altındaki maddelerin ise ölçme aracından mutlaka çıkarılması önerilir (Büyüköztürk, 2015). Nitekim “madde-toplam puan korelasyon” hesaplanması sonucunda ölçme aracındaki “Madde 7”, “Madde 9”, “Madde 16”, “Madde 21” ve “Madde 23” olmak üzere toplam beş maddenin “madde-toplam puan korelasyon” değeri düşük

olduğundan çıkarılmıştır (Tablo 2). Araştırmada “madde- toplam puan korelasyon” değeri düşük olan söz konusu beş maddenin ölçme aracından çıkarılması neticesinde ölçek maddelerinin “madde toplam korelasyon” değerinin .305 ile .542 arasında değiştiği sonucuna varılmıştır. Buna göre ölçme aracında geriye kalan maddelerin ayırt ediciliğinin yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca 41 maddelik ölçme aracının tamamına ait Cronbach Alpha değerinin ise .897 olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 2

Ölçme Aracına Ait Madde Ortalamaları, Madde Standart Sapması, Madde-Toplam Puan Korelasyonları

Madde no	Madde ortalaması	Madde standart sapması	Düzeltilmiş madde toplam korelasyonu	Madde çıkarıldığında cronbach's alpha
M-1	3.22	1.27	.347	.895
M-2	3.11	1.21	.379	.895
M-3	2.65	1.17	.425	.894
M-4	3.12	1.26	.344	.895
M-5	3.50	1.30	.380	.895
M-6	3.49	1.20	.409	.894
M-7	3.07	1.31	.272	.896
M-8	4.45	0.95	.328	.895
M-9	3.44	1.24	.239	.897
M-10	3.69	1.15	.314	.896
M-11	3.60	1.22	.322	.896
M-12	3.92	1.22	.457	.894
M-13	3.90	1.28	.305	.896
M-14	3.12	1.28	.410	.894
M-15	3.97	1.20	.412	.894
M-16	3.54	1.32	.139	.898
M-17	4.05	1.17	.467	.894
M-18	3.98	1.16	.446	.894
M-19	3.87	1.28	.363	.895
M-20	3.89	1.29	.310	.896
M-21	4.15	1.26	.253	.897
M-22	4.48	0.98	.324	.895
M-23	3.05	1.36	.176	.898
M-24	4.02	1.14	.529	.893
M-25	3.76	1.25	.495	.893
M-26	3.45	1.24	.539	.892
M-27	3.36	1.25	.517	.893
M-28	3.07	1.31	.454	.894
M-29	3.38	1.33	.350	.895
M-30	3.27	1.27	.499	.893
M-31	3.48	1.21	.458	.894
M-32	3.15	1.32	.486	.893
M-33	3.73	1.26	.456	.894
M-34	3.36	1.34	.427	.894
M-35	3.21	1.35	.433	.894
M-36	3.16	1.34	.454	.894
M-37	3.00	1.29	.461	.894
M-38	3.69	1.24	.480	.893
M-39	2.90	1.37	.366	.895
M-40	3.35	1.28	.542	.892
M-41	3.31	1.36	.518	.893

Cronbach Alpha= .897

3.2. Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA)

YOÖ'nün geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak adına ilk olarak 852 ortaokul öğrencisinden elde edilen verilerle AFA yapılmıştır. Bu bağlamda aday ölçme aracı için "Mplus 7.4 istatistik programı" üzerinden "tek", "iki", "üç", "dört" ve "beş" faktörlü modelleme için "AFA" uygulanmıştır. Araştırmada "AFA"ya göre "dört faktörlü" modelin, en iyi uyum gösteren modeli ifade ettiği sonucuna varılmıştır. Analizler sonucunda "dört faktörlü" yapıya ilişkin model uyum istatistikleri, "ki-kare" (X^2) = 1468.299; "sd" = 622; $p < .05$, " X^2/sd " = 2,3 olarak bulunmuştur. X^2/sd (2,3) model kabul edilebilir uyumu (Munro, 2005; Şimşek, 2007) işaret etmektedir. Bazı araştırmalarda örneklem büyüklüğünden oldukça etkilenen "ki-kare" değerinin yerine örneklemden daha az etkilenen " X^2/sd " oranının kullanılabileceği vurgulanır (Waltz vd., 2010). Nitekim " X^2 " değerinin "serbestlik derecesine" bölünmesiyle ulaşılan bu değer "iki" ve "ikinin altında" olması beklenmektedir. Bazı çalışmalarda ise söz konusu değer, "beş" veya daha azı ise "kabul edilebilir" bir değer olarak vurgulanır (Hooper vd., 2008). Ancak "ki-kare" ve "serbestlik derecesinin" beraber kullanıldığı " X^2 " istatistiği (X^2/sd) "model uyumu değerlendirilmesinde" kullanılıyor olsa bile bu yöntemin hangi değerlerin "kötü uyum" olarak kabul edildiği konusunda alanyazında tam olarak ortak bir ifade bulunmadığından pek önerilmemektedir (Şen, 2020). Bunun yanı sıra bir araştırmada " X^2 hipotezinin reddedilmemesi için " p " değerinin mutlaka ".05"ten büyük olması gerekir. Ancak büyük örneklem için " p " değerinin ".05"ten daha küçük olma ihtimali oldukça fazladır. Bu nedenle büyük örneklem için bu değer tek başına kullanılması pek önerilmez (Şen, 2020). Bu bağlamda söz konusu değerler dışında kalan "RMSEA", "TLI", "CFI" ve "SRMR" gibi modelin diğer uyum ölçütlerinin "iyi uyuma" işaret etmesi oldukça önemlidir. Mevcut araştırmada "RMSEA=.03", "CFI=.94", "TLI=.93" ve "SRMR=.03" olarak bulunmuştur. Söz konusu değerlerin "iyi uyuma" karşılık geldiği söylenebilir (Çokluk vd., 2016; Munro, 2005). Sonuç olarak "AFA" sonucuna göre ölçme aracındaki uyum indekslerinin genel anlamda yeterli olduğu görülmektedir (Brown, 2006; Hooper vd., 2008; Tabachnick & Fidell, 2015).

"Geomin eğik döndürme" işlemi sonucunda ulaşılan "faktör yükleri" Tablo 3'te sunulmuştur. Nitekim alanyazında "faktör yükleri" genel olarak .32 ile .44" arasında ise "kötü", ".45 ile .54" arasında ise "normal", ".55 ile .62" arasında ise "iyi", ".63 ile .70" arasında ise "çok iyi" ve ".70" veya üzerinde ise "mükemmel" kabul edilir (Comrey & Lee, 1992). Bu nedenle mevcut araştırmada "faktör yükü" en az ".40" olarak belirlenmiş; ".40" ve üzeri maddeler ölçme aracında korunarak hangi "modelin" daha iyi olabileceğine karar verilmiştir. Ayrıca bir maddenin "iki faktör" üzerinde binişik olmaması için "faktör yük" değerleri arasında en az ".10"luk bir madde faktör yükünün olmasına özen gösterilmiştir (Büyüköztürk, 2015; Tabachnick & Fidell, 2015). Daha önce vurgulandığı gibi "madde-toplam puan korelasyon" hesaplaması sonucunda "Madde 7", "Madde 9", "Madde 16", "Madde 21" ve "Madde 23" olmak üzere toplam beş madde ölçme aracından çıkarılmıştır. Bu beş maddenin yanı sıra faktör analizine dahil edilen "Madde 8", "Madde 10", "Madde 11", "Madde 29", "Madde 31", "Madde 33" ve "Madde 38", madde faktör yükü ".40"ın altında olduğundan çıkarılmıştır. Bu sayede "AFA" sonucunda geriye kalan 29 ifadenin uygun değerdeki faktör yükleriyle "dört faktöre" dağıldığı ve ölçme aracının "dört faktörlü" olduğu tespit edilmiştir. Aday ölçme aracının son halinde "birinci faktörde" 1, 2, 3, 4, 5 ve 6. maddeler, "ikinci faktörde" 12, 13, 15, 17, 18, 20, 22 ve 24. maddeler, "üçüncü faktörde" 26, 27, 28 30, 32, 35, 37, 39, 40 ve 41. maddeler ile "dördüncü faktörde" 14, 19, 25, 34 ve 36. maddeler bulunmaktadır. Sonuç olarak dört faktörden oluşan ölçme aracındaki maddelerin birinci bileşendeki "faktör yük" değerlerinin "birinci boyutta" .467 ile .670 arasında, "ikinci boyutta" .400 ile .711 arasında, "üçüncü boyutta" .457 ile .760 ve "dördüncü boyutta" .401 ile .604 arasında değiştiği sonucuna varılmıştır. Verilen bu değerlerden hareketle madde faktör yüklerinin kabul düzeyinin ".400" üzeri olduğu görülmektedir (Tablo 3).

Tablo 3*Ölçme Aracına Ait Faktör Yükleri*

Madde No	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4
M-1	.600*			
M-2	.670*			
M-3	.613*			
M-4	.627*			
M-5	.516*			
M-6	.467*			
M-7	.289*			
M-8		.389*		
M-9		.325*		
M-10	.357*			
M-11	.284*			
M-12		.443*		
M-13		.603*		
M-14				.401*
M-15		.509*		
M-16		.459*		
M-17		.504*		
M-18		.400*		
M-19				.554*
M-20		.711*		
M-21		.488*		
M-22		.691*		
M-23		.280*		
M-24		.492*		
M-25				.491*
M-26			.464*	
M-27			.605*	
M-28			.748*	
M-29			.328*	
M-30			.595*	
M-31			.298*	
M-32			.608*	
M-33		.272*		
M-34				.604*
M-35			.457*	
M-36				.526*
M-37			.760*	
M-38			.393*	
M-39			.526*	
M-40			.662*	
M-41			.608*	
Toplam	6 Madde	8 Madde	10 Madde	5 Madde

Araştırmada her bir faktöre veya boyuta yükleme yapan maddeler ele alındığında, birinci faktör “Yerel Bilişsel Boyut (YBB)”, ikinci faktör “Yerel Duyuşsal Boyut (YDB)”, üçüncü faktör “Yerel Araştırma-İnceleme Boyutu (YAİB)” ve dördüncü faktör “Yerel Aktif Katılım Boyutu (YAKB)” olarak adlandırılmıştır.

3.3. Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA)

YOÖ’nün geçerlik ve güvenirlik değerleri için ilk olarak “AFA” yapılmıştır. Daha sonra aday ölçme aracının doğrulanıp doğrulanmadığını tespit etmek için 435 ortaokul öğrencisinden oluşan farklı bir örneklem grubu üzerinden veriler toplanmıştır. Araştırmada “DFA” yapılırken ölçme aracının “dört faktörlü” yapısına dair “model-veri uyum” istatistiklerinden olan “ χ^2 ”, “*sd*”, “ χ^2/sd ”, “*CFI*”, “*TLI*”, “*RMSEA*” ve “*WRMR*” veri uyum ölçütleri dikkate alınmıştır. Analizler neticesinde, “*TLI*”nın .93, “*CFI*”nın .94 olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla “*TLI*” ve “*CFI*”

değerlerinin “.90”ın üzerinde olması yeterli olduğunu gösterir. Mevcut araştırmada RMSEA” değeri “.04” bulunmuştur. Bu değerin “.08”in altında olması iyi uyuma karşılık gelmektedir. Ayrıca “ki-kare” (X^2) değerinin 722.149; “sd” değerinin 371; “p” değerinin ise .05 olduğu sonucuna varılmıştır. Bu değerler birbiriyle oranlandığında ise ($X^2/sd = 722.149/371$) ulaşılan sonuç “1.94”tür. Dört faktörlü yapıya dair model-veri uyum istatistikleri ayrıca Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4

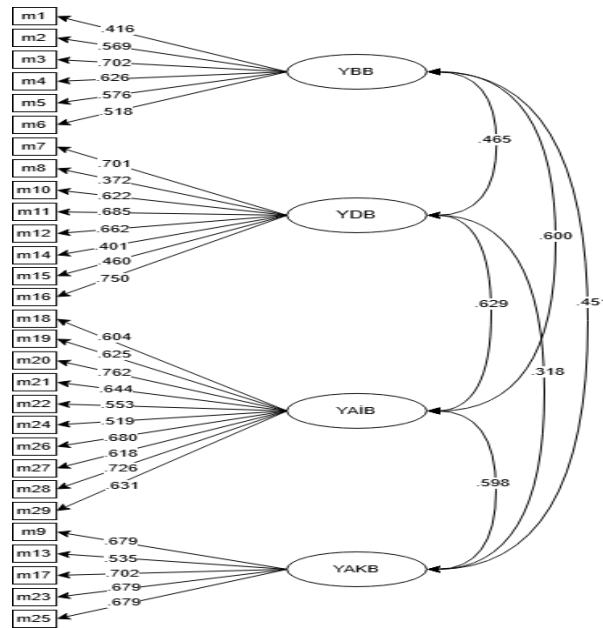
Dört Faktörlü Yapıya Ait Model-Veri Uyum İstatistikleri

ki-kare” (X^2)	722.149
sd	. 371
X^2/sd	1.94
CFI	.93
TLI	.94
RMSEA	.04
WRMR	.1.1

Araştırma kapsamında yapılan analizlerde “WRMR” değeri “1.1” olarak bulunmuştur. Bu değerin 1.0 ve altında bir değere sahip olması iyi bir uyumu işaret etmektedir (Yu, 2002). İlgili değer, deneysel bir test istatistiği olarak kabul edildiğinden önemli görülür. Ancak diğer endeksler iyi bir uyumu gösterirken “WRMR”nin nispeten daha kötü bir model uyumu göstermesi olasıdır. Ayrıca “WRMR”nin, “Mplus istatistik programı”nın en son sürümünün de artık mevcut olmadığını belirtmek gerekir (Wang & Wang, 2012). Dolayısıyla “WRMR” değerinin 1.1 olması ve diğer endekslerin (CFI, TLI, RMSEA) iyi olması bu değer kabul edilebilir olduğunu gösterir. Sonuç olarak aday ölçme aracı formu aracılığıyla uyum indekslerinden elde edilen değerler incelendiğinde “DFA” ile ortaya çıkan “dört boyutlu” aday ölçme aracı kabul edilebilir bir niteliktedir. Analizler sonucunda ulaşılan modele ait diyagram Şekil 2’de sunulmuştur.

Şekil 2

YOÖ’nün Tek Düzeyli Faktör Yapısı



“DFA” neticesinde ulaşılan “standartlaştırılmış madde faktör yükleri”, “madde ortalamaları”, “madde standart sapmaları” ve her bir maddenin “düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları” (nokta çift serili korelasyon) Tablo 5’te sunulmuştur. Tablo 5 incelendiğinde “faktör yüklerinin” .401 ile .750 arasında değiştiği, “düzeltilmiş madde-toplam korelasyonunun” ise “.309 ile .600” arasında değiştiği gözlemlenmektedir. Bu verilere göre, ölçme aracındaki maddelerinin ölçme aracının toplamıyla uyum gösterdiği söylenebilir (Erkuş, 2012).

Tablo 5

YOÖ Ölçeğine İlişkin Madde İstatistikleri

Faktör	Madde No	Faktör Yükü	Madde Ortalama	Madde Standart Sapması	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Madde Çıkarıldığında Cronbach's Alpha
Yerel Bilişsel Boyut (YBB)	M-1	.416	3.32	1.29	.370	.872
	M-2	.569	2.93	1.36	.343	.873
	M-3	.702	2.68	1.22	.447	.870
	M-4	.626	2.92	1.29	.406	.871
	M-5	.576	3.41	1.34	.355	.872
	M-6	.518	3.54	1.28	.336	.873
Yerel Duyuşsal Boyut (YDB)	M-7	.701	3.94	1.23	.429	.871
	M-8	.472	3.96	1.44	.309	.876
	M-10	.622	4.05	1.25	.408	.871
	M-11	.685	3.83	1.29	.423	.871
	M-12	.662	3.95	1.23	.458	.870
	M-14	.401	3.70	1.44	.395	.872
	M-15	.460	4.43	1.01	.396	.872
	M-16	.750	3.95	1.23	.454	.870
Yerel Araştırma-İnceleme Boyutu (YAİB)	M-18	.604	3.21	1.35	.475	.869
	M-19	.625	3.35	1.31	.495	.869
	M-20	.762	3.15	1.43	.600	.866
	M-21	.644	2.99	1.35	.535	.868
	M-22	.553	3.11	1.46	.424	.871
	M-24	.519	3.23	1.50	.411	.871
	M-26	.680	2.89	1.34	.518	.868
	M-27	.618	3.12	1.41	.496	.869
	M-28	.726	3.20	1.33	.590	.867
	M-29	.631	3.45	1.43	.495	.869
	M-9	.679	3.43	1.44	.435	.870
Yerel Aktif Katılım Boyutu (YAKB)	M-13	.535	2.77	1.42	.386	.872
	M-17	.702	3.33	1.40	.434	.870
	M-23	.679	3.16	1.39	.421	.871
	M-25	.679	2.82	1.40	.407	.871

Tablo 5’te “Yerel Bilişsel Boyut (YBB)”un varyansa katkısı %17, “Yerel Duyuşsal Boyut (YDB)”un varyansa katkısı %49, “Yerel Araştırma-İnceleme Boyut (YAİB)”unun varyansa katkısı %46 ve “Yerel Aktif Katılım Boyut (YAKB)”unun varyansa katkısı %36’dır. Araştırmada tüm “faktör yükleri” ve “açıklanan varyans” oranları .01 düzeyinde olup istatistiksel olarak anlamlıdır. Alanyazında “likert tipi” ölçme aracı geliştirilirken ölçme aracındaki madde veya ifadelerin üç veya üzeri seçenekten oluşması durumunda “Cronbach Alfa” katsayısının kullanılması gerekir (Büyüköztürk, 2015). Bu bağlamda 29 madden oluşan “YOÖ”nün “Cronbach Alfa” değerlerine de bakılmış ve “YBB” için .829; “YDB” için .828; “YAİB” için .830 ve “YAKB” için ise .815 bulunmuştur. “YOÖ”nün tüm maddeleri için ise “Cronbach Alfa” değerinin .875 olduğu sonucuna varılmıştır. Elde edilen bu güvenilirlik katsayıları “YOÖ”nün güvenilir bir ölçme aracı olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2015).

Araştırmada “YOÖ”nün “gözlenmeyen değişkenleri” arasındaki ilişki de incelenmiştir. Bu bağlamda “YBB” ile “YDB” arasındaki korelasyon .465, “YBB” ile “YAİB” arasındaki

korelasyon .600, “YBB” ile “YAKB” arasındaki korelasyon .451, “YDB” ile “YAİB” arasındaki korelasyon .629, “YDB” ile “YAKB” arasındaki korelasyon .318, “YAİB” ile “YAKB” arasındaki korelasyon .598 bulunmuştur. Mevcut araştırmada “gözlenmeyen değişkenler” arasındaki korelasyonun .318 ile .629 arasında değiştiği sonucuna varılmıştır (Tablo 6). Ayrıca “YOÖ”nün gözlenen değişkenler arasındaki ilişkisi de incelenmiş ve ulaşılan sonucun .90’dan daha küçük olduğu yani ölçme aracında çoklu bağlantı probleminin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Field, 2009).

Tablo 6

Gözlemlenen Toplam Skorlar Arasındaki Korelasyon İlişki

	Yerel Bilişsel Boyut (YBB)	Yerel Duyuşsal Boyut (YDB)	Yerel Araştırma-İnceleme Boyutu (YAİB)	Yerel Aktif Katılım Boyutu (YAKB)
Yerel Bilişsel Boyut (YBB)	1			
Yerel Duyuşsal Boyut (YDB)	.465*	1		
Yerel Araştırma-İnceleme Boyutu (YAİB)	.600*	.629*	1	
Yerel Aktif Katılım Boyutu (YAKB)	.451*	.318*	.598*	1

*.01 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Yerel okuryazar olma hali, bireyin yaşadığı yerleşim yerinin tarihini, kültürünü, sosyo-ekonomik önemini erken yaşlardan itibaren fark etmesi ve koruması ile ilişkilidir (Güven, 2019). Ortaokul öğrencilerine yönelik Yerel Okuryazarlık Ölçeği’nin geliştirildiği bu çalışma ile yerel alana özgü bilişsel, duyuşsal, araştırma-inceleme ve aktif katılım becerilerinin belirlenmesi mümkündür. Bireylerin yaşadıkları yerleşim yerinin tarihi ve kültürü hakkında yeterince bilgiye sahip olmaması (Akbaş, 2019) ve teknolojik gelişmeler ile küresel değerlerin yerel kültür anlayışının gerisinde kalması son yıllarda önemli bir sorun olarak değerlendirilir. Bu bağlamda yerel tarihin milli bilinç çerçevesinde oluşturulması (Ekinoğlu, 2023) yerelden ulusa bir anlayışı geliştirmektedir. Böylece kendi kültürel değerlerine önem atfedildiğini hisseden bireylerin (Hardie & Kamara, 2024), yerel okuryazarlık becerisi ile bağ kurması desteklenir. Yerel ve milli kültür öğelerinin korunması anlayışını gerektiren bu yaklaşım, pek çok çalışmada turizm öğeleri ile ilişkilendirilerek sunulmaktadır (İlhan vd., 2015; Kara & Tokmak, 2023; Richards, 2007; Yalçın & Alkar, 2025). Özellikle kültürel öğeleri ve tarihsel geçmişi zengin olan ülkemizde yerel okuryazarlık becerisi ile maddi ve manevi değerlerin korunarak sürdürülebilmesi mümkündür (Avcı-Akçalı & Aliakar, 2024).

Araştırmada “41 maddelik” aday ölçme aracı formunun faktör yapısını belirlemek amacıyla toplam 852 ortaokul öğrencisinden elde edilen verilerle “Mplus 7.4 istatistik paket programı” kullanılarak AFA yapılmıştır. Ayrıca “SPSS 22.0 istatistik paket programı” kullanılarak “madde-toplam puan korelasyonu” sonucunda beş ifade ve “AFA” sürecinde “geomin eğik döndürme” işlemi sonrası faktör yükleri .400’ün altındaki yedi madde olmak üzere toplam 12 madde ölçme aracından çıkarılmıştır. Böylece geriye kalan 29 maddelik ölçme aracının “dört faktörlü” bir yapı için uyum indekslerinin ($X^2 = 1468.299$; $sd = 622$; $p < .05$; $X^2/sd = 2.3$; $RMSEA = .03$; $CFI = .94$; $TLI = .93$ ve $SRMR = .03$) iyi bir sonuç gösterdiği sonucuna varılmıştır (Çokluk vd., 2016; Hooper vd., 2008; Tabachnick & Fidell, 2015). AFA neticesinde aday ölçme aracının son hali “birinci faktörde” 1, 2, 3, 4, 5 ve 6. maddelerden oluştuğu, “ikinci faktörde” 12, 13, 15, 17, 18, 20, 22 ve 24. maddelerden oluştuğu, “üçüncü faktörde” 26, 27, 28 30, 32, 35, 37, 39, 40 ve 41. maddelerden oluştuğu, “dördüncü faktörde” ise 14, 19, 25, 34 ve 36. maddelerden

oluştugu tespit edilmiştir. Dört faktörlü bir yapı gösteren ölçme aracındaki maddelerin “birinci bileşendeki” “faktör yük” değerlerinin “birinci boyutta” .467 ile .670 arasında, “ikinci boyutta” .400 ile .711 arasında, “üçüncü boyutta” .457 ile .760 arasında ve “dördüncü boyutta” .401 ile .604 arasında değiştiği görülmektedir. AFA neticesinde ulaşılan “madde faktör yükleri”nin .400 ile .760 arasında değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu veriler ulaşılan faktör yük değerlerinin yeterli düzeye sahip olduğunu gösterir (Tabachnick & Fidell, 2015). Mevcut araştırmada “maddelerin toplam korelasyon katsayısı”nın .305 ile .542 arasında değiştiği ve ölçme aracındaki her bir maddenin ölçeğin toplamıyla iyi uyum gösterdiği tespit edilmiştir (Büyüköztürk, 2015: Erkuş, 2012). Her faktöre yükleme yapan maddelere göre “birinci faktör”, “Yerel Bilişsel Boyut (YBB)”, “ikinci faktör” “Yerel Duyuşsal Boyut (YDB)”, “üçüncü faktör” “Yerel Araştırma-İnceleme Boyutu (YAİB)” ve “dördüncü faktör” “Yerel Aktif Katılım Boyutu (YAKB)” olarak adlandırılmıştır.

Araştırmada “AFA” neticesinde ulaşılan “dört faktörlü” yapıyı doğrulamak için ortaokula devam eden 435 öğrenciyle “DFA” yapılmıştır. Yapılan “DFA” neticesinde “model uyum” indekslerinin ($X^2/sd = 722.149/371$; $p < .05$; $X^2/sd = 1.94$; $RMSEA = .04$; $CFI = .94$; $TLI = .93$ ve $WRMR = 1.1$) yeterli düzeyi taşıdığı sonucuna varılmıştır (Çokluk vd., 2016; Hooper vd., 2008; Wang & Wang, 2012). Araştırmada “düzeltilmiş madde-toplam korelasyonun” ise .370 ile .600 arasında olduğu ve ölçme aracındaki her bir maddenin ölçeğin bütünüyle uyumlu olduğu ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2015). Mevcut araştırmada “DFA” analizinde “YOÖ”nün güvenilirlik değerini test etmek adına aynı veri seti ile “Cronbach Alfa” güvenilirlik iç tutarlılık katsayısına da bakılmıştır. Bu amaçla 29 maddelik “YOÖ”nün “Cronbach Alfa” değerleri; “YBB” için .829, “YDB” için .828, “YAİB” için .830 ve “YAKB” için .815 olarak bulunmuştur. “YOÖ”nün bütün maddeleri için ise “Cronbach Alfa” değeri .875’tir. Ulaşılan güvenilirlik katsayıları “YOÖ”nün güvenilir bir ölçme aracı olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2015). Diğer bir ifadeyle güvenilirlik katsayısının .800 ve üzerinde olması, bu değer yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir (Kayış, 2006). Ayrıca “YOÖ”nün “Yerel Bilişsel Boyut (YBB)”unun varyansa katkısı %17, “Yerel Duyuşsal Boyut (YDB)”unun varyansa katkısı %49, “Yerel Araştırma-İnceleme Boyutu (YAİB)”nın varyansa katkısı %46 ve “Yerel Aktif Katılım Boyutu (YAKB)”nın varyansa katkısı %36’dır. Mevcut araştırmada tüm “faktör yüklerinin” ve “açıklanan varyans” oranlarının .01 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca “YOÖ”nün “gözlenmeyen değişkenleri” arasındaki ilişkiye de bakılmış ve “YBB” ile “YDB” arasındaki korelasyon .465, “YBB” ile “YAİB” arasındaki korelasyon .600, “YBB” ile “YAKB” arasındaki korelasyon .451, “YDB” ile “YAİB” arasındaki korelasyon .629, “YDB” ile “YAKB” arasındaki korelasyon .318, “YAİB” ile “YAKB” arasındaki korelasyon .598 olarak bulunmuştur. Yani gözlenmeyen değişkenler arasındaki korelasyonun .318 ile .629 arasında değiştiği sonucuna varılmıştır. Ayrıca araştırmada gözlenen değişkenler arasındaki ilişki de incelenmiş ve ulaşılan sonucun .90’dan küçük olduğu, yani ölçme aracında çoklu bağlantı probleminin olmadığı sonucuna varılmıştır (Field, 2009).

Yerel okuryazarlık ölçeği’nin geliştirildiği bu çalışma ile ortaokul öğrencilerinin yerel alana özgü bilişsel, duyuşsal, araştırma-inceleme ve aktif katılım yetkinliklerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Yerel okuryazarlık kavramına yönelik alan yazın incelendiğinde ilk olarak çalışmaların öğretmen ve öğrenciler üzerindeki kapsayıcılığı ve veri toplama araçlarının çoğunlukla yapılandırılmış veya yarı yapılandırılmış görüşmeler şeklinde olması dikkat çekmektedir. Avcı-Akçalı ve Aliakar (2023), sosyal bilgiler öğretmenlerinin yerel okuryazarlık özelliklerini bilişsel, duyuşsal ve beceri boyutlarında açık ve kapalı uçlu sorular içeren bir yarı yapılandırılmış görüşme formu ile incelemiş ve öğretmenlerin kendilerini bilişsel ve duyuşsal boyutlarda yeterli hissettiğini ancak sahip oldukları bilgilerde yanlış ve eksiklerin olduğunu saptamıştır. Görüşmeler aracılığıyla elde edilen bu sonuç farkında olunmayan bir bilgi eksikliğini gösterir. Sınıf öğretmenleriyle yürütülen bir başka çalışmada açık uçlu sorulardan oluşan yapılandırılmış görüşme formu ile veriler toplanmış ve öğretmenlerin yerel okuryazarlık bilgisi “yeterli” olarak saptanmıştır (Dündar, 2019). İlkokul öğretmenlerinin global liderlik

davranışlarını gösterme düzeylerini inceleyen Akbaşlı vd. (2019)'nin çalışmasında ise yerel okuryazarlık, "bir alt boyut olarak" global liderlik ölçeği içinde yer almaktadır. Çalışmada kadınların erkeklerden daha yüksek bir yerel okuryazarlık düzeyine sahip olduğu ifade edilmektedir. Öğrenciler üzerinden gerçekleşen çalışmalarda ise Akbaş (2019), dördüncü sınıf öğrencilerinin yerel okuryazarlık özelliklerini yapılandırmış görüşme formu kullanarak incelemiş ve öğrencilerin yaşadıkları yerle ilgili yeterli bilgiye sahip olmadığını ifade etmiştir. Yerel okuryazarlık becerisini etkinlik temelli bir anlayış ile öğrenciye kazandırmayı amaçlayan Kümür (2024), çalışmasında yarı deneysel bir yol izlemiş ve veri toplama aracı olarak geliştirdiği "Yerel okuryazarlık çoktan seçmeli bilgi testi"ni kullanmıştır.

Yerel okuryazarlık, yaşanan yerleşim yerini tanıma ve bu yerleşim yeri hakkında araştırma yapmaya yönelik kazanımları ve yerleşim yerinin kültürel öğelerini bilmeyi de kapsar (Güven, 2019). Yerel tarih öğelerinin öne çıktığı bu çerçevede Özçakır (2023), yerel tarih öğelerinin ders kitaplarında yer alma durumunu sekiz soruluk bir yapılandırılmış görüşme formu ile incelemiş ve ilgili konuların yerel tarih öğretimi kapsamında kullanılmasının yararlı olacağını belirtmiştir. Bu konuların özellikle sosyal bilgiler dersi kapsamında öğretimi, pek çok çalışmada güçlü bir öneri olarak sunulmaktadır (Yeniay ve Seyhan, 2025; Yeşilbursa, 2008). Metin ve Oran (2014)'ın yarı yapılandırılmış görüşmeler ile ulaştığı bulgulara, yerel tarih öğretiminin öğrencide merak oluşturacağı ve öğrencinin derse olan motivasyon ve ilgisini arttıracak ifade edilmektedir. Dördüncü sınıf öğrencileri ile yürütülen Mert ve Beldağ (2019)'ın çalışmasında veriler yine görüşmeler yoluyla açık uçlu sorular şeklinde elde edilmiş ve öğrencilerin sözlü ve yerel tarih etkinlik uygulamalarına ilişkin olumlu görüşler belirtilmiştir. Kültüre dönük çalışmalarda ise Yolaçan (2024), çeşitli dökümanlar ve metafor formları ile ulaştığı bulgularında kültürel miras eğitimi etkinliklerinin bölgede tarihe yön veren yerleşim yeri üzerinden kazandırılabilceğini belirtmektedir. Yine nitel desen üzerinden çeşitli görüşmeler ile ulaşılan bulgulara, öğretim sürecinde hem öğrenciler (Ahlatcıoğlu & Gök, 2025) hem öğretmen adayları için kültürel unsurlardan faydalanılması gerekliliği ifade edilmektedir (Alkar vd., 2025). Çalışmalar bu konuda program içeriği ve ders kazanımları yönüyle sosyal bilgiler dersini işaret etmektedir (Avcı & Taşer, 2020; Gürel & Çetin, 2018). Söz konusu kültürel öğelerin aktarılmasında önerilecek olan etkinliklerde öğrenciler doğrudan bu öğelerle ilişki içinde olmalıdır (Salur, 2022). Bu bağlamda Kümür'ün (2024) bulguları dikkate değer sonuçlar sunmakta ve kültürel mirasa yönelik tutum ile yerel okuryazarlık özellikleri arasında etkinlik temelli eğitimin anlamlı sonuçlar verdiğini ifade etmektedir.

Mevcut yerel okuryazarlık ölçeği ile ortaokul öğrencilerinin yerel okuryazarlık düzeyinin belirlenmesi mümkündür. Araştırmacılar yerel değerlere duyarlı bir öğrenme oluşturmak için gerçekleştirecekleri etkinliklerin sonuçlarını bu ölçeği kullanarak değerlendirebilirler. Ayrıca öğrencilerin demografik özellikleri ile (yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi vb.) yerel okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkilerin araştırılması alanyazına katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Ahlatcıoğlu, M. E., & Gök, B. (2025). Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin kültürel okuryazarlığını geliştirmeyi sağlamak için gereksinimleri ve önerileri. *Trakya Journal of Education*, 15(1), 165-200. <https://doi.org/10.24315/tred.1455663>
- Akbaş, Y. (2019). *İlkokul sosyal bilgiler dersi kapsamında 4. Sınıf öğrencilerinin yerel okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi (Çanakkale ili örneği)*. [Yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Akbaşlı, S., Erçetin, Ş. Ş., & Yüce, H. (2019). İlkokul öğretmenlerinin global liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri. *OPUS International Journal of Society Researches*, 14(20), 54-74. <https://doi.org/0.26466/opus.585869>

- Alkar, E., Demirci, Ş., & Şenyurt, S. (2025). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının somut olmayan kültürel miras farkındalığı, algıları ve deneyimlerinin incelenmesi. *International Journal of Geography and Geography Education* (55), 25-40. <https://doi.org/10.32003/igge.1655598>
- Ata, B. (2009). Sosyal bilgiler ünitesi kavramı üzerine bazı düşünceler. İçinde *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar - I*. Turan, A. M., Sünbül & H. Akdağ (Edit.). Pegem Akademi.
- Avcı-Akçalı, A., & Aliakar, B. (2023). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yerel okuryazarlık özellikleri: İzmir ili örneği. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (58), 3250-3264.
- Avcı, M., & Taşer, S. (2020). Sosyal bilgiler dersinde kültür ve miras öğrenme alanının sosyal bilgiler öğretim programı üzerinden incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science*, 8(111), 368-385.
- Bakkaloğlu, M. (2023). *İlkokul sosyal bilgiler dersi kapsamında öğrencilerin yerel tarih farkındalıklarının geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması*. [Doktora tezi]. Trabzon Üniversitesi.
- Brown, T. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guildford Publications Inc.
- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Cevizci, A. (2010). *Eğitim sözlüğü*. Say Yayınları.
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis*. Lawrence Erlbaum.
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni* (Çev. M. Bursal, S. B. Demir). Eğiten Kitap.
- Çepni, S. (2010). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Celepler Matbaacılık.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Dündar, A. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi kapsamında yerel okuryazarlıklarının incelenmesi (Çanakkale ili örneği)*. [Yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Ekinoğlu, E. (2023). *Sosyal bilgilerde yerel tarih ve şahsiyetlerin kullanılması: Öğretmen görüşlerinin ve uygulamalarının değerlendirilmesi (Adana)*. [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme*. Pegem Akademi Yayınları.
- Evci, N., & Aylar, F. (2017). Derleme: Ölçek geliştirme çalışmalarında doğrulayıcı faktör analizinin kullanımı. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 389-412. <https://doi.org/10.16990/SOBIDER.3386>
- Field, A. (2009). *Discovering statistic using SPSS for windows*. SAGE Publications.
- Gilbert, K. J., & Boulter, C. J. (Ed.). (2000). *Developing models in science education*. Springer-Verlag.
- Güneş, F. (2019). Okuryazarlık yaklaşımları. *The Journal of Limitless Education and Research*, 4(3), 224-246.
- Gürel, D., & Çetin, T. (2018). Sosyal bilgiler dersi ve kültür aktarımında edindiği rol üzerine bir inceleme. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 6(2), 22-40.

- Güven, B. (2019). *Yerel okuryazarlık*. Pegem Akademi Yayınları.
- Hardie, Y., & Kamara, Y. (2024). *Shaping futures: Arts, culture and education as drivers of sustainable development*, <https://www.acp-ue-culture.eu/wp-content/uploads/2024/03/Shaping-Futures-Arts-Culture-and-Education-as-drivers-of-sustainable-development-V9.pdf> (3 Aralık 2024 tarihinde erişilmiştir).
- Hazır, H. F. (2020). *Sosyal bilgiler dersi öğrencilerinin kentsel alanda yakın çevre algıları: İstanbul örneği*. [Yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. (2008). Structural equation modeling: Guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Huang, Y., & Pan, A. (2014). The local geography education in guangzhou high school. *Education Research Frontier*, 4(4), 110-116.
- Husna, N., Zulfahita, Mulyani, S., & Rahman, S. (2020). Reading literacy, mathematical literacy, and self-confidence of junior high school students in Singkawang. *Journal of Education, Teaching and Learning*, 5(2), 253-262.
- İlhan, G., Şeker, M., & Kapıcı, H. (2015). Sosyal bilgiler beşinci sınıf ders kitaplarında turizm kavramının yeri. *International Journal of Field Education*, 1(1), 42-62.
- Kara, İ., & Tokmak, A. (2023). Doğal ve kültürel mirasın öğretiminde sosyal bilgiler dersinin yeri ve önemi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, İhtisaslaşma Özel Sayısı*, 177-199. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1312336>
- Karagöz, Y., & Ekici, S. (2004). Sosyal bilimlerde yapılan uygulamalı araştırmalarda kullanılan istatistiksel teknikler ve ölçekler. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 5(1), 25-43.
- Kayış, A. (2006). Güvenirlilik analizi. Ş. Kalaycı (Ed.). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* içinde. Asil Yayın Dağıtım.
- Kutlu, M. M. (2009). Somut olmayan kültürel mirasın korunmasında eğitime yönelik ilk adım: Halk kültürü dersi. *Milli Folklor*, 21(82), 13-18.
- Kümür, U. (2024). *Etkinlik temelli öğrenmenin ortaokul öğrencilerinin yerel okuryazarlık becerileri ve kültürel mirasa yönelik tutumlarına etkisi*. [Yüksek lisans tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Lewicka, M. (2013). Localism and activity as two dimensions of people-place bonding: The role of cultural capital. *Journal of Environmental Psychology*, 36, 43-53. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2013.07.002>
- Lytle, S., & Wolfe, M. (1989) *Adult literacy education: Program evaluation and learner assessment*. Columbus. ERIC Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education, Ohio State University.
- Mert, B., & Beldağ, A. (2019). Sosyal bilgiler öğretiminde sözlü ve yerel tarih uygulamalarının öğrencilerde farkındalık oluşmasına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 267-292.
- Metin, B., & Oran, M. (2014). İlköğretim sosyal bilgiler öğretmenlerinin ders içi yerel tarih konusundaki faaliyetleri Uşak ili örneği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 1-13. <https://doi.org/10.12780/UUSB223>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4. 5. 6 ve 7. sınıflar)*. <http://mufredat.meb.gov.tr>.

- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). *Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları ortak metni*. <https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin>.
- Munro, B. H. (2005). *Statistical methods for health care research*. Lippincott Williams & Wilkins.
- Öcal, A. (2007). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinde 6. sınıf öğrencilerinin mekânsal biliş becerilerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Öner, G. (2019). Sosyal bilgileri yerel coğrafyaya indirgemek: Şehrimiz ... dersi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(2), 121-136. Doi: 10.7822/omuefd.553358
- Özçakır, G. (2023). *Sosyal bilgiler derslerinde yerel tarih konularının kullanımına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri: Kdz. Ereğli örneği*. [Yüksek lisans tezi]. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Özdamar, K. (2016). *Eğitim, sağlık ve davranış bilimlerinde ölçek ve test geliştirme yapısal eşitlik modellemesi IBM SPS, IBM SPSS, AMOS ve MINITAB uygulamalı*. Nisan Yayınları.
- Öztürk Demirbaş, Ç. & Şahin G. E. (2019). Yerelden küresele sosyal bilgiler ders kitaplarında coğrafi bilgi. *I. Uluslararası Kapadokya Felsefe ve Sosyal Bilimler Kongresi (CAPASS2019)*. Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.
- Richards, G. (2007). *Cultural tourism: Global and local perspectives*. Routledge.
- Sağlamgöncü, A. (2023). Sosyal bilgiler eğitiminde okuryazarlık: Lisansüstü eğitimde gerçekleştirilen okuryazarlık araştırmaları. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 13(1), 253-276. <https://doi.org/10.48146/odusobiad.1160115>
- Salur, M. (2022). Sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılan okuryazarlık ile ilgili çalışmaların içerik analizi: Türkiye örneği. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 41(2), 697-745.
- Seçilmiş, C., & Köz, E. N. (2015). Sürdürülebilir kültür turizmi algısının nesillere göre tekrar gelme niyetine etkisi. *Journal of Tourism & Gastronomy Studies*, 3(3), 69-78.
- Sözer, E. (1998). *Sosyal Bilgiler öğretiminde, ilke strateji, yöntem ve teknikler*. Açık öğretim Fakültesi Yayınları.
- Şen, S. (2020). *Mplus ile yapısal eşitlik modellemesi uygulamaları*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş, temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ekinoks Yayınları.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı* (Çev. M. Baloğlu). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Temiz, G. (2023). *Sosyal bilgiler dersi etkinliklerinin uygulanabilirliğine yönelik yerel ekonomik faaliyetle*. [Yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi.
- Thurstone, L. L. (1947). *Multiple factor analysis*. University of Chicago.
- Uzan, M. F. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin duygusal algı becerisi düzeylerinin değerlendirilmesi*. [Yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

- Wakefield, S. E., Elliott, S. J., Cole, D. C., & Eyles, J. D. (2001). Environmental risk and (re)action: Air quality, health, and civic involvement in an urban industrial neighbourhood. *Health & Place*, 7(3), 163-177. [https://doi.org/10.1016/S1353-8292\(01\)00006-5](https://doi.org/10.1016/S1353-8292(01)00006-5)
- Waltz, C. F., Strickland, O. L., & Lenz, E. R. (2010). *Measurement in nursing and health research*. Springer Publishing Company.
- Wang, J., & Wang, X. (2012). *Structural equation modeling: Applications using Mplus: Methods and applications*. John Wiley & Sons.
- Yeniay, N., & Seyhan, A. (2025). Sosyal bilgiler öğretiminde yerel tarih kullanımına ilişkin öğretmen tutum ve görüşleri. *Yaşadıkça Eğitim*, 39(2), 342–358. <https://doi.org/10.33308/26674874.2025392836>
- Yalçın, A., & Alkar, E. (2025). Beşinci sınıf sosyal bilgiler ders kitabında kültürel miras turizmi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 11(2), 92-106. <https://doi.org/10.24289/ijsser.1640961>
- Yeşilbursa, C. C. (2008). Sosyal bilgiler öğretiminde tarihi yerlerin kullanımı. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (23), 209-222.
- Yeşilyurt, S., Gül, Ş., & Demir, Y. (2013). Biyoloji öğretmen adaylarının çevre bilinci ve çevresel duyarlılığı: Ölçek geliştirme çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 38-54.
- Yolaçan, M. (2024). *Sosyal bilgiler derslerinde yerel tarihi mekân göbeklitepe'nin kültürel miras eğitiminde kullanımı*. [Yüksek lisans tezi]. Sinop Üniversitesi.
- Yu, C. Y. (2002). *Evaluating cutoff criteria of model fit indices for latent variable models with binary and continuous outcomes* [Phd thesis]. University of California.
- Zayımoğlu Ö. F. & Öztürk, T. (2013). Kanada (Ontario) Sosyal bilgiler öğretim programı ve bu programın Türkiye sosyal bilgiler öğretim programıyla karşılaştırılması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (14), 485 – 514

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Local literacy is defined as the process of gaining a qualification in terms of recognizing the works, historical sites, places, areas or well-known figures and literary works in their neighbourhood, which hold national and moral (historical, cultural, touristic, economic, etc.) significance and value; being aware of the basic characteristics of the local community, including traditions, customs, and unifying social practices and to transmit the acquired knowledge to other individuals in an accurate and proper manner when necessary. With this skill, it is aimed to cultivate citizens who are aware of the characteristics of the place or region they live in at an early age (Güven,2019). Individuals who actively interact their surroundings are more likely to develop a sense of belonging to their city, culture, and the people they live with. This sense of belonging is crucial for the sustainability of societies and cultures. (Öztürk-Demirbaş & Şahin, 2019). In this context, the study aims to develop the Local Literacy Scale (LLS) that raise secondary school students' awareness of their geography and culture they inhabit, ultimately enabling them to recognize the city, including its geographical features, historical significance and social life.

Method

This research was conducted using a survey model. The population of the study consists of secondary school students in Gölcük district of Kocaeli Province. For EFA, data was collected from a total of 852 students (423 girls and 429 boys) randomly selected from five secondary schools in Gölcük district of Kocaeli province, and for CFA, data was collected from a total of 435 students (221 girls and 214 boys) randomly selected two public secondary schools in Gölcük district of Kocaeli province. In the analyses, Exploratory and Confirmatory Factor Analyses were performed using MPlus 7.4, while "item statistics," "Cronbach's Alpha," "KMO," and "Bartlett's tests" were conducted using the SPSS 22.0 statistical program.

Results and Discussion

First of all, an item pool consisting of 45 statements was created to indicate the local environmental literacy of secondary school students. As a result of expert opinions, the measurement tool, which was reduced to 41 statements, was applied to 142 secondary school students. Following the pre-pilot application, the experimental form consisting of 41 items was finalized. In the pilot study Exploratory Factor Analysis (EFA) was conducted with 852 secondary school students to ensure the validity and reliability of the 41-item, 5-point Likert-type LLS. As a result of the Exploratory Factor Analysis (EFA), it was determined that the remaining 29 items were distributed across four factors. Model fit statistics for the four-factors structure were as follows: chi-square (X^2) = 1468.299; sd = 622; $p < .05$, X^2/sd = 2.3. RMSEA = .03; CFI = .94; TLI = .93 and SRMR = .03. When the items loading onto each factor in the candidate measurement tool were examined, the first factor was named as "Local Cognitive Dimension (LCD)", the second factor as "Local Affective Dimension (LAD)", the third factor as "Local Research and Investigation Dimension (LRID)" and the fourth factor as "Local Active Participation Dimension (LAPD)". In the next stage, Confirmatory Factor Analysis (CFA) was conducted with 435 secondary school students to determine the validity of the candidate measurement tool. As a result of the analyses, the TLI and CFI values were found as .93 and .94, respectively. TLI and CFI indices higher than .90 indicate adequate fit, while RMSEA value of .04 lower than .08 indicates good fit. During the CFA, the reliability of the LLS was tested by calculating the "the Cronbach's alpha" coefficient of internal consistency based on the dataset. Accordingly, when examining the Cronbach's Alpha values for the 29-item LLS, the coefficient was found as .829 for LCD, as .828 for LAD, as .830 for LRID, and as .815 for LAPD. The overall Cronbach's Alpha value for all items in the LLS was calculated as .875.

It was determined that the Local Literacy Scale developed in this study was consisted of 29 items and a 5-point Likert-type scale. The scale comprised four factors. These are; "Local Cognitive Dimension (LCD)", "Local Affective Dimension (LAD)", "Local Research and Investigation Dimension (LRID)" and "Local Active Participation Dimension (LAPD)". The reliability value of the scale was found as .875 for all items. This shows that the scale has a reliable value. Overall results demonstrated that the scale developed for secondary school students could determine the national and moral values, the features of local environment and the level of transmitting this information to other individuals in an accurate and appropriate manner.

EKLER:**Ek 1:**

YEREL OKURYAZARLIK ÖLÇEĞİ					
	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1.Yaşadığım yerin tarihini bilirim.					
2. Yaşadığım yerde kurulmuş devletleri bilirim.					
3. Yaşadığım yerin önemli tarihi olaylarını geçmişten günümüze sıralayabilirim.					
4. Yaşadığım yerin tarihinde rol almış önemli kişileri bilirim.					
5. Yaşadığım yerle ilgili özel günleri bilirim (Kurtuluşu gibi).					
6. Yaşadığım yerde karşılaştığım tarihi yapıları tanırım.					
7. Yaşadığım yerle ilgili haberleri merak ederim.					
8. Yaşadığım yerin gelenekleri benim için önemli değildir.					
9. Yaşadığım yerdeki organizasyonlara (halk oyunu, turnuva, fuar, imza günü, kermes, sergi, şiir dinletisi gibi) katılırım					
10. Yaşadığım yerdeki turistik yerleri merak ederim.					
11. Yaşadığım yerde daha önce kurulan devletleri öğrenmek isterim.					
12. Yaşadığım yerde kutlanan önemli günler beni heyecanlandırır.					
13. Yaşadığım yerde gerçekleşen konserlere katılırım.					
14. Yaşadığım yerle ilgili haberler ilgimi çekmez.					
15. İnsanlar yaşadıkları yere önem vermelidir.					
16. Yaşadığım yerin tarihini merak ederim.					
17. Yaşadığım yerdeki gezi etkinliklerine (doğa ve tarihi geziler gibi) katılırım.					
18. Yaşadığım yeri tanıtan programları ilgiyle izlerim.					
19. İnternet üzerinden yaşadığım yerle ilgili araştırmalar yaparım.					
20. Yaşadığım yerle ilgili yazılmış kitapları okurum.					
21. Yaşadığım yerde kurulmuş devletleri araştırırım.					
22. Yaşadığım yeri anlatan şarkıları dinlerim.					
23. Yaşadığım yerde gerçekleşen sinema ve tiyatro gibi etkinliklere katılırım.					
24. Yaşadığım yerin yöresel oyunlarını araştırırım.					
25. Yaşadığım yerdeki şenlik ve panayırlara katılırım.					
26. Yaşadığım yerin özelliklerini kitaplardan araştırırım.					
27. Yaşadığım yerdeki doğal ve tarihi yapıların resimlerini incelerim.					
28. Yaşadığım yerin tarihini araştırırım.					
29. Yaşadığım yeri anlatan filmleri izlerim.					

EK 2: Yerel Okuryazarlık Ölçeği’ni uygulama ve değerlendirme yönergesi

Geliştirilen bu ölçek 5’li Likert tipindedir ve 1 ile 5 arasında puanlanmaktadır. Ölçek dört faktörden oluşmaktadır.

Ölçek puanlaması:

Hiç Katılmıyorum =1,

Katılmıyorum =2,

Kararsızım =3,

Katılıyorum =4,

Tamamen Katılıyorum =5 puandır.

Ölçme aracındaki ters maddeler ise Madde 8 ile Madde 14’tür. Ölçme aracından alınabilecek en düşük puan 29 puan iken alınabilecek en yüksek puan ise 145 puandır. Yerel okuryazarlığı “düşük”, “orta” ve “yüksek” olarak üç kategoriye ayrıldığında 29-67 puan arası olanlar düşük, 68-106 puan arası olanlar orta, 107-145 puan arası alanlar ise yüksek yerel okuryazarlığa sahiptir.

1. Faktördeki maddeler: 1, 2, 3, 4, 5 ve 6. maddelerden oluşmaktadır.
2. Faktördeki maddeler: 7, 8, 10, 11, 12, 14, 15 ve 16. maddelerden oluşmaktadır.
3. Faktördeki maddeler: 18, 19, 20, 21, 22, 24, 26, 27, 28 ve 29. maddelerden oluşmaktadır.
4. Faktördeki maddeler: 9, 13 17, 23 ve 25. maddelerden oluşmaktadır.

*Bu ölçeği araştırmanızda kullanmak için metin içinde atıf vermeniz ve bu çalışmayı kaynakçaya eklemeniz yeterlidir. Ayrıca izin istenmesine gerek yoktur.